

# 専門家教師を育てるための教育実習のあり方について

鈴木 英夫

## 序

校長「どんな目的を持って教育実習に来ましたか」

実習生「N高魂を後輩に伝えたいと思います。」

これは、教育実習開始日に、私が校長をしていた学校で10人の教育実習生を校長室に集めて行った最初の顔合わせでの実習生の言葉である。10人中3人ほどが同様の内容の発言をしたと思う。他には、「私が教師に向いているか確かめたい。」「学校現場を生徒側の目からでなく職員室側からみてみたい」などの答えがあった。様々な目的意識を持って教育実習に来ることは主体性という観点から大切ではあるが、先輩として変化する母校の後輩たちに母校の「校風」を受け継がせることを目的の第一にあげる学生がいたことに驚きを禁じえなかった。

私が着任していた学校は、実習生の彼らが在籍していた時に再編整備計画が発表され大きく母校の様子が変わろうとしていた。そして再編整備が年次進行で始まっている母校で教育実習をすることになった彼らは、形は変わっても母校で受け継がれてきた、「校風」（彼らの言葉ではN高魂）を伝えたいと思ったのである。彼らは、転勤せずに残っている恩師達の元で、恩師の指導や助言を受けながら、自分が育った学校の施設や風景の中で、教師の現場体験の最初となる教育実習を行い、自分のN高魂を再確認し、旧友と教師になる志を共有し励ましあい、恩師との関係を実習生として再構築し、自

分が享受してきた学校生活を教師側から再確認し、母校の先生たちのような良い先生になろうという意思を確立するのではないだろうか。その狭い思い込みを打ち砕き、再構築するのは、採用後、母校以外で勤務を始めた時であろう。しかし、彼らの中には、学校はどうあるべきか、教師はどう振る舞うべきかを、生徒であった時の感覚を再認識し、学校を支えてきた教師側からの視点に実習生として共感するという体験が蓄積される。

自分が在籍した学校という、自分自身という否定できない存在を通してその学校文化を継承する意識が強化される。私はこれが母校実習の問題点だと考えている。特に自分で選んで進学した高等学校では、母校愛が強くなる傾向があるため、なおさらのことである。本稿では、教育実習の課題を明らかにし、教師とはそもそものような仕事なのかを考察し、今後の教育実習指導の改善の手掛かりを検討したい。

## 1 教育実習の現状と課題

### （1）教育実習の歩み

教育実習は明治40年の師範学校規定（文部省令第12号）の第9条に「教育実習ヲ課スヘシ」と記載され<sup>(1)</sup>、教育実習は師範学校の教科目として置かれていた<sup>(2)</sup>。その後教育実習は、1978年の教育職員養成審議会の教育実習に関する専門委員会報告で、4つの目標が指摘されたという。その4つとは、1 学校教育の実際について

体験的、総合的な認識を得させること。2 大学において習得した教科を教職に関する専門的な知識、理解や理論、技術を児童生徒等の成長発達の促進に適用する実践的能力の基礎を形成すること。3 教育実践に関する問題解決や創意工夫に必要な研究的な態度と能力の基礎を形成すること。4 教育者としての愛情と使命感を深め自己の教員としての能力や適性についての自覚を得させることである<sup>(3)</sup>。つまり、全般的な学校体験、教科指導の経験、創意工夫の必要性の認識、教育者としての適性の確認の4つが必要だと考えたのが、この時期の審議会の考え方であった。1997年の教員養成審議会第一次答申では、養成段階では、「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を身につけさせる必要があると述べている<sup>(4)</sup>。「職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」は、教師としての総合的な力であり、学校現場で発揮される実践的な指導力として表れる。実践的指導力の定義は、幅が広くなりすぎて難しいが、例えば、「深い人間観、専門的知識、幅広い教養、そして使命感に根ざした教育的愛情などを基盤として発揮される教師としての本領を示す資質能力」と表現できる<sup>(5)</sup>。だから、教育実習を通して学生が身につけなければならない実践的指導力の基礎とは、担任としての力、授業者としての力、生徒指導をする力などの、学校現場を想定して教師として求められる力である。教員の資質能力の向上は、「実践的指導力」というキーワードのもとで議論が進められ、1998年の教職免許法改正により、中学校教員の免許を取得する場合の単位が増加され、実習期間も延長されるに至った。

## (2) 教育実習指導

1998年の免許法改正など、「実践的指導力」の向上のため、教育実習は、大学での事前指導、事後指導を含めた履修単位となった。2014年

に発行された学生向けのテキスト「教育実習」には、『教育実習は、大学における「実習前指導」実習校における教育実習、及び大学における「事後指導」を内容とする科目の総称である』と教育実習の全体像を概括している<sup>(6)</sup>。1998年の教育職員免許法の改正により、教育実習の事前、事後の指導を1単位分実施することが制度化され、教育実習はより一層重要度が高まった。多くの有識者は、教育実習を教員養成の最終段階と考えられることが多いようである。例えば、相良は「教員養成の最終段階の教育実習を能動的に円滑に取り組めるよう準備を整えることが制度化された。教育実習を通して学んだものを教育実習前の教育観、学校観、子供観等と対比しつつ吟味することによって、今後の学校教育や教師の課題を認識し、貴重な経験として学生の内面に定着させ、その後の教育、研究に十分役立つことをねらいとしている。」と制度変更の趣旨を理解した上で、効果的な事前・事後指導について検討している。教育実習は、大学で学んだ理論を教育の現場において実践するとともに、子どもや学校について大学で学んだことを実践の中で再検討するという貴重な体験をする場であるとの理解である<sup>(7)</sup>。また、三浦は実習先の指導教諭の考えを聴き取るという調査を通して、大学側の準備として「第1に教壇に立てるだけの知識を実習に行く前までに日々蓄えるように促すこと。第2に教材研修か模擬授業の質を高め授業構想力や指導力をより実践的なものに近付けること」と、実習校側がスムーズに学生を受け入れ、学生が充実した実習を行うための条件を提案している<sup>(8)</sup>。このように教育実習指導については、実習校に受け入れてもらい、学生が著しく支障を生ずることなく教育実習を養成の最終段階で実施できるようにと考えることが多い。

しかし、事前指導、事後指導が教育実習の事中指導のために行われるとしても、事中指導については、大学側が実習校にお任せする状態になっている。このことについて、藤枝は『いわ

ゆる教育実習の事前・事後指導はさておき、肝心の「事中指導」が大学教育から「切り離されている」こと、大学側から実習校に「お任せします」という形で事実上実習校への一任体制がとられている』と指摘している。実習校に一任するという事は、序で述べたように、教育実習が実習校ベースで進み、実習校の教員が受け入れやすい実習が実現されやすくなる。つまり、それは藤枝が指摘する入職指導の要素が強くなるということではないだろうか。『研究重視の傾向に対して、他方では教育実習を「入職指導」との関連で捉えようとする傾向も明確に認められる』『入職指導はもともと教師としての即戦力を求めるものと不可分一体のものである。』と述べている。実践力や即戦力を強調すると、大学の研究や教育よりも、現場の課題を理解し、現場ですぐに使える教師を育てるための、教育実習になり、採用前研修のような要素が強くなってくのではないだろうか<sup>(9)</sup>。入職指導という観点から考えると、教育実習受け入れ校側の苦情・要望の調査についての布村の分析から実習校側の捉え方が見えてくる。布村によれば、「教員志望の学生を送ってほしい、教科指導力をつけてきてほしい。社会人基本マナーを身につけてきてほしい」の3点が、実習校が学生に求める資質能力であることがわかる<sup>(10)</sup>。

### (3) 大学生側が捉える教育実習

大学生は教育実習をどうとらえているのか。これについては、大野木と宮川の実習に関する教職志望大学生への意識調査がある。1993年に大学1年生162人と大学3年生118人を対象に行った調査を考察し、「教職課程履修の大学生にごく一般的に見られる心配・不安（教育実習不安）が少なくとも「授業実践力」「児童・生徒関係」「体調」「身だしなみ」の四つの次元から構成されることが明らかになった。」と述べている<sup>(11)</sup>。大学生は様々な不安を抱えて実習校に行くのだから、母校実習であればその不安は相当程度和らぐことになる。しかし、実習

の良否を分ける最大の要因は、学校の指導教員との関係である。これについては、三浦が「実習生と指導教諭との関係構築が、実習がうまくいくか否かのターニングポイントとなっている。（中略）教育実習の事後指導では時折、指導教諭との関係がうまくいかなかった学生が見受けられる」と述べている<sup>(12)</sup>。

実習生の具体的な感想としては、土井が紹介しているように、「教育実習前は子供の姿を見て環境を整えたり、学習を促すのが教師の役目だと思っていた。（中略）客観的な見方ではダメだ。内側から見つめていく眼、言い換えればもう一人の子ども自身になることが必要だと思う。」などと、現場で子どもと接することを通して、子どもとの関わりによって、自分のプランや実践を捉え直していくことの重要性が深く刻みこまれる学生もいることがわかる。

神奈川大学でも教育実習に行く学生は多いが、何人かは神奈川大学や近隣校で学校ボランティアを体験している学生である。うち二人にインタビューを試みた。出身中学校の社会科で実習を終えてきた学生は、大学で勉強している内容が授業に役立った場面があったことを実感している。さらに、この学生は、神奈川大学で放課後学習支援のボランティアをしているので、「生徒との距離の取り方の見通しがたった」と述べているが、実習校の指導教官との関係はあまり良くなかったと感じている。また、中学校でボランティアをしている学生は、その縁で学生の母校ではなくボランティア先の学校で実習をさせてもらうことができた。いわゆる非母校実習である。中学校の生徒との距離を掴みやすかったことや、学級数や部活動、個別支援学級と一般学級との関係や、職員室の教諭や校長を事前に知っていることが不安の解消につながった。学校を見る目をすでに持っていることで、教諭たちのチーム力の状況などを看取る余裕が生じていた。とはいえ、指導教官との関係作りにはひどく苦勞し、疲弊して大学に戻ってきた。学生たちが、もしもボランティア体験を

していなかったら、教育実習の指導教官とうまく関わらなかったことが、教職志望にとってひどく大きな影響を与えていたはずであるが、学生たちは放課後学習支援や学校教育ボランティアを体験していることで、子ども観や学校観を多重に構築することができるので、指導教員との関係という要素による影響を小さく処理することができた。ちなみに、神奈川大学では、2010年ごろから学校ボランティアが活発化し<sup>(13)</sup>、近隣の小中学校においてボランティア実施校での教育実習ができるよう制度は用意されている。

## 2 教師に求められる資質・能力

### (1) 多様性への対応力

藤岡完治は教師として生きることについて次のように述べている。『一人一人の子どもも教師も、授業のダイナミズムを構成する一個の生命要素である。一人一人が個性的で独自の存在として感じ考え、意志し、関わり合い、変化しながら授業の中で生きている。この生命的要素は、人、もの、ことの世界に開かれており、その時々の世界との関わりを「あらわれ」「あらわれし」として表現している、まさに、「生きていること」の本質は自己を「表現」し続けることなのである。』教師とは、教科指導の専門家でありながら、教える対象である子どもとともにその場を構成する人としてそこに関わる力が求められているという考え方である<sup>(14)</sup>。授業についても、『授業は人間的なものであり、多様な生活様式や経験を有する個人が共有する、力動的で変化に富んだ発展的な場なのである。そして、その性質が子どもと教師の「発見」や「創造」の源泉であるとみなすのである。』と述べており、場の多様性に合わせて指導を変化させる授業者として捉えている。同じような捉え方をしているのは、姫野完治である。姫野はショーンや佐藤学の教師論を前提にして、「現実の教師という仕事は、このような技術的熟達

者としての教師のように、あらかじめ決まった知識や技能を適用するといった単純な作業ではなく、複雑な問題状況の中で、絶えず経験から得た実践的知識をもとに意思決定を繰り返すことが求められる<sup>(15)</sup>。」と述べている。これはショーンの言う芸術的な技 (professional artistry) と同じように、経験と理論の往還を繰り返すことでしか、教師としての力量は育たないという捉え方である。子どもはそこにその時にいるという現在性があり、そのことを捉える力を磨きながら、教えるべき内容を、教える手法を様々に駆使して、子どもの知的、人間的成長に寄り添う力こそが教師の力であると思う。

### (2) 実践的指導力

平成27年の中教審答申では、従来言われてきた実践的指導力に加えて、協働性が求められるようになった<sup>(16)</sup>。「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、強化に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力」を、これら不易の資質能力として、さらに、「自律的に学ぶ姿勢」「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量」、「多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」など多様な力が求められている。

中教審答申など国家的レベルで、求められている教師像は、戦後緩やかに変遷を遂げてきた<sup>(17)</sup>。1958年に「求められる教師像」が出現した。この答申は全体的には、教員の養成制度の改善方策について、戦後の開放性を原則としながら、学校種別ごとの教員養成の具体策について述べている<sup>(18)</sup>。この答申の冒頭に、「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として、世界的視野に



立った人間的・国民的一般教養を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない。しかもこれらの知識教養は自主的人格のうちに統合され、教育に対する全体的な識見、情操を高めうるものであることが重要である。」と述べ、教師は高い教養を必要とする専門職業であるとしている。これは、1966年のユネスコによる教員の地位に関する勧告で国際的にも承認された捉え方である<sup>(19)</sup>。それが、1971年のいわゆる46答申（1971年中教審答申）で、「教員には実践時指導力など高度の資質が要求される」と、実践的指導力という用語が使われるようになる。1986年の臨教審では、（臨時教育審議会2次答申）「大学の教員養成は幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容で採用後必要とされる実践的指導力の基礎に重点を置き採用後の研修においては、さらに、実践的指導力を向上させることに重点を置く」と、実践的指導力という言葉で教師の力量を示すようになった<sup>(20)</sup>。2006年の中教審答申では、4年生の教育実習後に教育実習実践演習を設けることが答申された<sup>(21)</sup>。答申の中で「実践的指導力」または「教員として必要な資質能力」という言葉で語られている内容は、教員として求められる4つの事項であり、これを新設の教育実践演習の内容とするよう求めている「1.使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2.社会性や対人関係能力に関する事項、3.幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項、4.教科・保育内容等の指導力に関する事項」。また、同答申では、教員の資質能力として以下の3つを挙げている。いつの時代にも求められる資質能力として、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」。今後特に求められる資質能力として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会

人に求められる資質能力」、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」。さらに、「得意分野を持つ個性豊かな教員」を挙げている。しかし、「教員として最小限必要な資質能力」について、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」という、学校で働く職員としての職務遂行能力を所々で説明し、全体的にはいわゆる実践的指導力を強調する内容となっている。

### （3）専門家としての実習

佐藤学は、「教師の職人性が専門家共同体の経験と伝承と模倣を基盤としているのに対して、教師の専門職性は医師や弁護士と同様、専門的な知識と理論を基盤とする「省察」（reflection）と「判断」（judgment）の能力として成立している」と述べている<sup>(22)</sup>。これまで、教師という仕事に何が求められてきたか変遷を確認してきた。時代が進むごとに、実践的指導力の割合が高くなり、高い教養や専門性は影が薄くなっているかの感がある。しかし、時代はグローバル化を迎え、アクティブラーニングなどの新しい学びを必要としている。実践的指導力が強調され、現在のまま実習校に「事中指導」はお任せし、お任せするのに迷惑をかけない学生を送り込む、という関係で新しい時代の学びを開く教師は育てることができのだろうか。多くの実習校では未だ黒板と教師の語りを通して一斉授業で教えるという授業スタイルが一般的である。学生たちはそれを授業だと学び取る。しかも、一人の影響力の強い指導教官の元で、教師や学校の体験が始まる。佐藤が指摘するように、専門家教育における理論と実践の往還を生かすような実習指導は可能だろうか。教育実習が教員養成を完成させるための入職指導なのか、それとも、教育とい

う困難な営みへの気づきや、理論と実践との往還の重要な体験として行う専門家としての入門指導なのか、時代の要請の中で明らかにしていく必要があるように思う。

### 3 これからの教育実習に向けて

教育実習は、様々な制約があつてなかなか改善が進まない。教育実習生は、授業がうまくできるだろうか、研究授業は失敗しないだろうか、指導教官とはうまくやれるだろうかなどの不安を抱いている。一方、現場教師は、授業や研究授業で担当した実習生から迷惑をかけられたくないという感覚とともに、自分の姿を教師としての職業モデルと措定し、教師という仕事を現場で教えてやろうという気持ちを持っている。さらに、実習生の教科、担当教諭の持ち学年、着任しての年数を基準として経験値など様々な事情で実習生の担当教諭が決まる。決まれば、実習生の指導は個人としての、持たされ仕事であり、人によっては押し付けられた強い負担感のもとで実習生指導をすることになる。学生たちは、母校実習であろうと、非母校実習であろうと、今のままでは、実習校の教諭にとっては、押し付けられた存在であり、あまり指導されないか、入職指導として現実を教え込まれるか、どちらかのケースになることの方が経験上多いような気がする。

改革はどうしたら可能なのだろうか。佐藤は改革の制約について述べている<sup>(23)</sup>。

1. 一般大学の教職課程がオプションの課程になっているため短期の履修にせざるをえない。
2. 日本では教員免許の取得者は教職につくものの8倍程度存在している。
3. 教育実習は採用後即戦力となる完成教育として位置付けられている。

佐藤は改革案として、教員養成が専門家ではなく、実務家の養成へと転落してしまう危機を回避するために、次の4点を提案している。

1. 実習を大学院レベルとし、半年程度で大学の指導教員と学校の指導教員との協働で当てる。
2. 実習を生涯にわたる現職教育の出発点として位置付ける。
3. 実習の内容を大学院レベルの学びにふさわしいものに高度化する。
4. 実習によって大学と学校とのパートナーシップを形成する。

教育学部以外の学部で取り組めることと、取り組めないことがありそうである。神奈川大学の実践の状況から考えれば、学校ボランティアを教員養成に、より一層適切に組み込むことと、近隣の小中学校とのパートナーシップをより緊密に有効に構築することはすぐに取り組めそうである。さらに、教育実習の事前指導の内容を改善し、学び続ける専門家を育成する視点を強くすることが有効ではないかと考える。「学び続ける教師だけが教職の幸福を享受することができる。これは教職の真理である<sup>(24)</sup>。」との佐藤の言葉にあるように、実務家養成のみに傾斜することなく、学び続ける喜びを感じられるような実習を経験させたい。学生は事前に課題意識を明確にして実習に行けるよう指導することが望ましい。でないと、学校文化を体験し、現在の学校文化に馴染むことができるかどうかの実習のテーマになってしまい、採用前研修的な要素が強くなりすぎる。これでは、学校文化を繰り返すだけで、教育そのものが変化しなくなる。また、授業記録を作成し、学生が何に気づけていたか、何に気づけていなかったかを言葉にして、記録からふり返りをすることが必要である。実習が楽しかったとか、生徒が良かったとかいう個人的な体験の感想ではなく、生徒の学びを看取ることができたのか、できなかったのか、自分の専門家としての活動へのふり返りが、これからの専門的実践家としての道のりを支える。専門家教師として学び続ける力を学生に育てて、送り出す方法を今後模索したい。

## 【注】

- (1) 文部省令第十二号 師範学校規ヲ定ムルコト左ノ如シ 明治四十年四月十七日。
- (2) 上田正和「教育実習の研究」『福岡女子短大紀要』34号（1987年12月）。
- (3) 同論文より、重引用。
- (4) 教員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教職員養成審議会・第1次答申）第2章（1）教員の資質能力の形成過程より引用（1997年9月）。
- (5) 土井進「教育実習による学生の成長」日本教師教育学会編『教師をめざす』（学文社、2002年）p.67。
- (6) 次世代教員養成研究会編『次世代教員養成のための教育実習』学文社（2014年）p.12。
- (7) 相良麻里「教育実習に関する効果的な事前・事後指導の検討」『東京家政大学博物館紀要』第15集（2010年）。
- (8) 三浦朋子「教育実習指導における大学の役割及び実習校との連携の可能性」『亜細亜大学課程教育研究紀要』4号（2016年）。
- (9) 藤枝静正「教育実習問題に関する日独比較」『日本教師教育学会年報』第8号（1996年）。
- (10) 布村育子「養成、採用のプロセスにおける教育実習の役割」『埼玉学園大学紀要（人間学部篇）』第9号（2009年）布村は、自身も関わった関東私立大学教職課程研究連絡協議会実習研究部会が2003年から実施したアンケート調査を分析している。回答校内訳によれば、私立中高27校、公立小学校27校、同中学校63校、同高校30校の計147校からの回答があった。
- (11) 大野木裕明、宮川充司「教育実習不安の構造と変化」『教育心理研究』44巻4号（1996年）。
- (12) 三浦 前掲論文。
- (13) 入江直子「『学校ボランティア』10年の歩み」『神奈川大学 心理・教育論集』第35

号（2014年）を参照。

- (14) 藤岡完治『成長する教師』金子書房（1998年）p.9。
- (15) 姫野完治『学び続ける教師の養成』大阪大学出版社（2013年）p.305。
- (16) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（答申）（2015年12月）2.これからの時代の教員に求められる資質能力より引用。
- (17) 古川治「教師の資質能力向上策の歩みと教員養成の高度化」『甲南大学教職教育センター年報・年次報告書』（2014年）戦後の歩みについては、この論文に依拠した。
- (18) 中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」（答申）（1958年）。
- (19) ユネスコ特別政府観会議採択「教員の地位に関する勧告」（1966年）。
- (20) 古川 前掲論文より重引用。
- (21) 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」（答申）（2006年）。
- (22) 佐藤学『専門職として教師を育てる』岩波書店（2015年）pp.60-61。
- (23) 佐藤 同書 pp.86-88。
- (24) 佐藤学「教育改革の中の教師」『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店（2016年）p.31

## 【その他の参考文献】

- ドナルド・A・ショーン 柳沢昌一、村田晶子 監訳『省察的実践者の教育』鳳書房（2017年）
- 姫野完治「教育実習の実態に関する基礎研究」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』25号（2003年）
- 佐藤真「新免許法に関わる教育実習の改善方向」『日本教師教育学会年報』第8号（1999年）。

沖塩有希子「教員としての資質能力に関する考察に向けて」『青山学院大学教育学会紀要「教育研究」』第55号 (2011年)

田邊良祐「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策」『教育制度研究紀要』7号 (2012年)